

## **La rage de l'évaluation : un terme fétiche aux effets puissants en Pologne**

« - M'dame c'est noté ?  
- Non, ce n'est pas noté, c'est évalué »  
(Pannier, 2005)

Pour un apprenant le sens des deux termes employés dans la citation revient au même, et pourtant, selon leur interprétation actuelle, il n'en est rien, on serait presque tenté de dire qu'ils sont contradictoires. Y a-t-il eu un simple changement d'étiquette ou il s'est passé un vrai changement qui a touché le fond des idéologies et des procédures évaluatives? J'ose espérer ce deuxième phénomène, car les analyses, les débats, les ateliers et les colloques ne manquent pas dans le contexte polonais qui me servira d'appui.

Je me propose de placer l'évaluation tout d'abord dans une optique vaste, sur une macro-échelle, qui permettra de comprendre le contexte de son analyse en Pologne, et, dans un deuxième temps, sur une micro-échelle qui est celle de l'apprenant et de l'enseignant, pour voir le potentiel de l'évaluation formative mais à la fois toutes les contraintes qui entravent sa mise en oeuvre. Une modeste conclusion terminera cette intervention.

### **1. Pourquoi est-ce si difficile?**

Les grandes questions éducatives, elles, elles n'ont pas changé (Niemierko, 2002: 7)

1. Quoi enseigner?
2. Comment enseigner?
3. Comment savoir que l'élève maîtrise ce qu'il doit maîtriser?
4. Comment dire à l'élève qu'il sait ce qu'il devrait savoir?

Les deux dernières questions sont les plus difficiles, mais un équilibre dans l'intérêt accordé à ces quatre domaines éducatifs n'est devenu un fait que récemment.

Les démarches liées à l'évaluation, ou plutôt j'aurais dû dire, à la notation baignaient traditionnellement dans une nébuleuse de ce qui est non-dit, pas clair, mystérieux et angoissant aussi bien les élèves que les jeunes enseignants. Cette nébuleuse vient principalement des trois sources (ibidem):

1. l'ignorance des prémisses, des valeurs et des limites du processus en question due à la méconnaissance de la prise de mesure dans l'enseignement qui est à la base de toute théorie de vérification et d'évaluation des résultats scolaires,
2. la méconnaissance des élèves ou, plus précisément, de leurs besoins dans le domaine de l'évaluation,
3. la manie de leur cacher sinon les notes telles quelles, du moins les principes ou les critères étant à la base de leurs résultats.

En poursuivant dans cette direction, on pourrait constater que tous les sous-entendus et malentendus liés à l'évaluation résultent de l'insécurité de l'enseignant qui hésite en ce qui concerne les exigences imposées par les curricula, les procédures d'évaluation ou les formes de communication des résultats. Ces dernières deviennent particulièrement gênantes pour un enseignant au moment où il se voit démuné de la note "parlant pour elle".

La transparence de l'évaluation est déjà un progrès, mais lancer un slogan ne suffit pas, des documents, des outils, des méthodes sont nécessaires ainsi qu'une habitude de coopérer dans ce domaine.

## **2. Evaluation - premier outil de la surveillance pédagogique**

La notion de l'évaluation - `ewaluacja` en polonais - quoique encore critiquée par certains pédagogues (Niemierko, 2009: 323) nous est parvenue et s'est installée dans la langue polonaise par le biais du programme européen TERM (Training for Education Reform Management) à la fin des années 90. Selon sa définition l'évaluation signifie recueillir, élaborer et communiquer des informations au sujet de la qualité des actions menées à l'école ou dans une institution éducative. Elle n'est ni une note ni un jugement, c'est un regard porté de l'extérieur ou de l'intérieur en vue d'améliorer l'activité de l'école. Les traits principaux d'une telle évaluation sont les suivants:

- elle est démocratique: les résultats sont discutés avec le corps enseignant, l'évaluation interne est aussi prise en compte,
- elle est transparente: la méthodologie, les outils sont accessibles, le directeur de l'établissement peut contrôler les évaluateurs qui sont également évalués,
- elle est coopérative: les résultats de l'évaluation externe ou interne viennent du travail de tous ceux qui sont engagés dans le travail à l'école, les point de vue singuliers sont à éviter.

**L'évaluation externe** recueille les données à partir de différents outils tels que enquête, interview, observation, analyse des documents.

**L'évaluation interne** constate les faits et les explique mais à la fois elle s'exprime par rapport à leur qualité à partir des critères (fiabilité, validité, efficacité, utilité et durabilité des effets).

L'intérêt porté à ce phénomène est très visible sur le site web de l'Association polonaise de l'évaluation ([www.pte.org.pl](http://www.pte.org.pl)). L'Association a été créée en 2000, c'est une ONG qui vise le développement du savoir et des pratiques évaluatives, l'organisation des séminaires, ateliers, colloques, l'échange des expériences, la publication d'ouvrages consacrés aux sujets liés à l'évaluation.

## **3. Evaluation ou pseudo-évaluation ?**

L'activité d'évaluer, surtout au niveau de l'établissement, court différents risques ce que le système polonais a très bien connu à l'époque de la Pologne populaire (Niemierko, 2009: 324):

1. évaluation massive - un tas de diagrammes et de tableaux jamais synthétisés pour faire penser à un travail solide et permettre aux évaluateurs d'éviter la responsabilité personnelle au cas où les résultats ne seraient pas "convenables";

2. évaluation destructive - a pour but de justifier la 'peine capitale' pour un établissement, la faute doit être trouvée à tout prix, car elle explique la décision des supérieurs;

3. l'évaluation dictée - dépend de celui qui l'a commandée. Aucune constatation ne peut y figurer sans l'accord du demandeur.

Sauf ces dérogations extrêmes il y en a d'autres, difficiles à éviter même par les systèmes démocratique ou libéral (ibidem). Dans ce premier l'évaluation peut prendre un caractère inventif, dépourvu de l'étape du recueil des données empiriques, 'blanchissant' car dissimulant les manques et les faiblesses ou même un caractère social découlant des relations personnelles entre l'évalué et l'évaluateur. Il peut encore arriver une évaluation rituelle basée

sur celles d'il y a des années avec juste les dates qui changent, évaluation éclair se limitant à une visite dans l'établissement ou évaluation 'bidon' contenant des données recueillies rapidement et intuitivement commentées selon le principe du bon sens avec les recommandations du type: développer, viser, tenir compte de, approvisionner en.

Malgré tous ces pièges les théoriciens de l'évaluation restent optimistes en déclarant que l'évaluation aide les institutions éducatives à devenir plus efficaces, mieux correspondant aux besoins, plus crédibles, plus responsables et mieux gérées (ibidem: 325).

#### 4. Evaluer - perspective de l'apprenant et de l'enseignant

L'évaluation à ce niveau institutionnel est, certes, capitale à l'échelle macro qui chapeaute toute activité évaluative, descendons tout de même à l'échelle micro - celle qui touche directement les deux participants clés - l'apprenant et l'enseignant. Cette nouvelle perspective entraîne à son tour un remaniement considérable dans les manières de percevoir les pratiques évaluatives dû à des traits propres au processus éducatif.

Enseigner/apprendre ne s'intéresse pas à un état mais à un processus, enseigner/apprendre ne débouche pas sur un jugement de valeur mais sur une prise d'information, enseigner /apprendre ne s'appuie pas sur le système formel d'une langue mais sur son potentiel actionnel tel qu'il est activé par ses usagers dans des situations réelles (Zajac, 2009). Christine Tagliante le rappelle depuis une bonne quinzaine d'années :lorsqu'un enseignant décide d'évaluer

*il recherche l'information qui lui permettra de prendre une décision concernant la suite de l'apprentissage de tel ou tel individu. Il ne cherche pas alors à vérifier la conformité à une norme. Tout comme l'apprenant il cherche à savoir si l'objectif fixé est ou non atteint » (1993 : 130).*

Si nous avons adopté dans notre enseignement la logique du CECR il faut bien en assumer les conséquences jusqu'au bout dont la première est celle liée à l'évaluation des compétences. Celle-ci se propose d'analyser (LeBoterf, 1999/2002 : 462) :

- le degré d'efficacité de l'apprenant - dans quelle mesure il a acquis les résultats escomptés,
- le degré de conformité aux critères de mise en oeuvre,
- le degré d'inventivité, d'originalité ou de créativité mobilisée lors de la tâche,
- le degré de singularité indiquant la façon particulière dont chaque individu s'y prend pour agir.

Puisque c'est le vocable "degré" qui accompagne chaque entrée il faut trouver un type d'évaluation qui corresponde à une perception de changement de degrés justement. C'est **l'évaluation formative** qui s'y prête le mieux. Quoique lancée déjà dans les années 60 (Niemierko, 2002:187) elle a dû attendre son apparition sur la scène didactique, ses principes étant mal, voire pas du tout, assortis à la logique du 'jugement' dominant dans les pratiques des enseignants. L'évaluation formative cible le processus en cours et non pas le produit final de l'acte éducatif, elle fournit une vision vidéographique et non pas photographique de cet acte - dirait Jacques Tardif ([www.enseignons.be.actualites/2006/03/29comment-evaluaer-les-competences](http://www.enseignons.be.actualites/2006/03/29comment-evaluaer-les-competences)). Avec les données apportées par l'évaluation formative l'apprenant est censé construire les étapes ultérieures de son apprentissage en toute connaissance de cause et l'enseignant - mieux orienter ou ré-orienter son activité didactique. Si du côté théorique l'image est complète et très encourageante, du côté pratique on est loin de cette béatitude clamée par les théoriciens.

## 5. Méfiances envers l'évaluation formative

L'accès aux bénéfices multiples et variés de l'évaluation formative au dire des spécialistes est bloqué par toute sorte de représentations venant de tous les côtés. Les parents sont persuadés que c'est l'école qui 'transmet' le savoir et l'enseignant juge sa maîtrise, les élèves se déchargent de toute responsabilité pour les résultats de leur apprentissage et sont incapables de décoder les messages cachés dans des résultats chiffrés, enfin les enseignants se sentent piégés par les exigences institutionnelles qui, en fin de compte, ne regardent que les résultats des examens externes de fin de parcours. L'enseignant frustré commettra des erreurs dont l'impact sur le déroulement de l'apprentissage/enseignement peut être grave (Niemierko, 2002:190):

- il peut renoncer à l'évaluation;
- il peut utiliser les notes au service de la discipline (bâton et carotte);
- il peut remettre l'évaluation au dernier moment;
- il peut, au contraire, faire une overdose d'épreuves sur table;
- il peut changer de règles en cours de route,
- il peut surestimer son intuition évaluative;
- il peut manifester de manière ostentatoire sa supériorité et sa puissance.

C'est un de ces domaines où la modération serait la bienvenue mais les émotions trop fortes ne la laissent pas passer. En Pologne, les réformes du système éducatif qui ont commencé dans les années 90 suivent leur chemin mais les fruits se laissent encore attendre. Pour l'instant on voit changer les titres dans les livres: "l'évaluation - carte triste de l'éducation" - "l'évaluation - échec de l'éducation?" - évaluation et le problème de son renouvellement" (ibidem).

Si l'on regarde la définition de l'évaluation formative telle qu'elle est donnée par le CECR on verra bien que tout élément y compris peut devenir sujet d'incompréhension, de malentendus et de difficultés. Dans le Dictionnaire pratique du CECR (2010:106) nous lisons:

*"L'évaluation formative est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles des apprenants. L'enseignant peut alors utiliser ces informations dans l'organisation de son cours, les faire partager aux apprenants pour leur faire prendre conscience des enjeux de l'apprentissage, pour leur "apprendre à apprendre" et développer leur autonomie, par exemple en les encourageant à intégrer de telles informations dans leur portfolio (d'apprentissage)".*

Tout dérange, au sens conceptuel, dans ce passage:

1. l'objectif majeur ici consiste à rendre visibles aussi bien les points forts que les points faibles de l'apprenant alors que la pratique courante se limite plutôt à stigmatiser les lacunes (toujours profondes), les erreurs (toujours atroces!), ) se lamenter sur le niveau (trop bas), les progrès (trop faibles) et la paresse des élèves (abominable bien sûr).
2. utiliser ces informations pour organiser son cours signifie sortir de la routine des programmes et des contenus figés, prendre les risques d'une recherche personnelle qui ne s'appuie plus sur la présence sécurisante du manuel, individualiser l'enseignement ce qui semble impossible dans nos classes dont les effectifs dépassent bien souvent 30 élèves.
3. faire prendre conscience aux élèves des enjeux de l'apprentissage, développer leur "apprendre à apprendre" et leur autonomie renvoie à ces élèves motivés, stratégiques, impliqués dans leur éducation, on aurait envie presque de dire: à ces individus métacognitifs qui planifient, contrôlent et s'autoévaluent tout au long de leur processus éducatif. Où sont-ils ces individus métacognitifs? car au quotidien on a l'impression plutôt d'avoir des élèves qui ne veulent qu'une chose: qu'on leur fiche la paix. Si c'est comme ça c'est qu'ils n'ont jamais été

sérieusement invités à prendre part aux décisions éducatives, à réfléchir sur les résultats de leur apprentissage, peut-être parce qu'ils n'ont jamais bien compris d'où venaient leurs notes et comment faire pour faire mieux. "Action -réaction" - disait le proviseur dans le fameux film de Christophe Barratier "les Choristes", en effet, c'est intrinsèquement lié, à chaque action une réaction qui, étant ce qu'elle est, une action en retour, ne peut que refléter les constituants de la première.

## 6. Les notes - sources de l'information?

Le problème n°1 dans ce contexte vient du champs de la sémiologie. Les signes sont porteurs de sens que l'on a du mal à comprendre, les liens entre le signifié et le signifiant étant obscurs. La note scolaire en est un de ces signes à décoder. Pourtant croire que l'élève saura sans aucun soutien arriver au message caché dans le signifiant est une illusion. C'est ainsi que les notes, dans des cas extrêmes, peuvent devenir les pires ennemis de l'éducateur, comme le constatent les auteurs du Rapport adressé au ministre de l'éducation nationale française :

*On peut se demander si l'on ne trouve pas ici le frein essentiel au développement de l'apprentissage par les compétences. L'évaluation n'étant pas conçue comme accompagnant l'apprentissage pour en repérer sa progression, mais comme bilan arrivant uniquement dans la phase finale, pour contrôler le niveau de performance atteint par les élèves, on conçoit que l'on puisse faire l'économie d'une entrée par les compétences » (Houchot, Robine, 2007 :36).*

Les mêmes idées sont diffusées par les spécialistes polonais en évaluation (Niemierko, 2002:191).

Les sources d'information autres que la note chiffrée s'imposent et elles sont d'une triple nature:

- **informer l'élève du lien entre sa manière d'apprendre et le résultat.** La figure d'un enseignant -coach ou chef d'orchestre revient souvent dans les écrits didactiques actuels pour dire qu'après l'épreuve il faut aménager un espace d'analyse, de discussion par rapport à l'efficacité de l'entraînement qui mène vers tel ou autre résultat. Les sportifs l'acceptent à l'unanimité ce besoin de regarder les enregistrements vidéo, de commenter et se poser des questions sur les moindres mouvements qui ont contribué au résultat final. N'est-il tout de même pas traumatisant d'analyser ce qu'on considère à la limite comme son propre échec? Les sportifs comprennent bien cette nécessité car ils y voient un passage obligé pour le succès ultérieur alors que les élèves considèrent qu'il n'y a qu'une place convenable à leur mauvaise copie - la poubelle!

- **apprendre à interpréter le résultat.** A l'extérieur les élèves font semblant de banaliser leur note mais au fond ils la surestiment en tirant une information non pas sur leur apprentissage mais sur eux-mêmes du type "je ne vau rien" ou "je suis champion". Une image juste du parcours est extrêmement rare ce qui résulte à la fois de l'attitude des élèves et des enseignants qui n'acceptent pas l'idée de "s'expliquer devant les élèves". Sans cette interaction toute réflexion sur la valeur de l'évaluation est mal fondée.

- **apprendre à profiter du résultat de l'évaluation.** C'est peut-être là le point le plus dur car il exige une prise de décision sur la suite de l'apprentissage donc un effort, une volonté et une capacité à changer, si besoin est, de son modus operandi. Les conseils habituels: "révise plus", "fais mieux la prochaine fois" etc. ne sont pas d'une grande aide pour les apprenants qui, faute

de mieux, vont s'engager à nouveau dans des sentiers battus. Signalons tout de même à ce propos une chose: tous les élèves n'ont pas besoin d'information au même niveau, les élèves forts s'en passent volontiers puisant sans problèmes dans leurs ressources personnelles. C'est plutôt aux élèves moyens et faibles - donc, en fin de comptes, à ceux qui sont tout de même les plus nombreux dans nos classes, qu'elle ferait surtout l'affaire.

## **7. Evaluer vs contrôler les acquis**

Y a-t-il un ordre préétabli pour ces deux activités? Dans le système polonais pendant longtemps effectivement on croyait qu'il faut tout d'abord contrôler pour ensuite évaluer/noter. Différentes étapes éducatives fonctionnaient donc séparément avec à chaque étape d'autres outils de contrôle et d'évaluation. Depuis les réformes on essaie de renverser cette procédure et de commencer par une évaluation globale avant de passer à un contrôle et évaluation particuliers. Dans les deux cas il s'agit d'une vérification des hypothèses mais avec une différence significative. La première stratégie évaluative s'appuie sur une hypothèse portant sur les acquis de l'élève basant sur ses résultats antérieurs et le suivi de l'enseignant qui reste dissimulée et implicite alors que dans la deuxième stratégie cette hypothèse ou mieux un ensemble d'hypothèses - non seulement est connu et porté à la connaissance des élèves mais même élaboré avec sa participation (Niemierko, 2002:201). Malheureusement il y a toujours le risque de vouloir trop confirmer ses hypothèses ce qui pourrait mener vers des prophéties autoréalisatrices. Si l'on privilégie la seconde stratégie le contrôle des acquis n'est qu'une technique supplémentaire pour l'évaluation. Une véritable évaluation formative a lieu si les informations recueillies servent à niveler l'écart entre les résultats présumés et le résultats réels.

Pour conclure rapidement cette étape de notre réflexion disons que dans cette nouvelle "culture de l'évaluation" l'accent est mis sur la 'rétroaction' dans l'apprentissage. Si l'élève tirera profit de notre évaluation la partie est gagnée, mais cela ne dépend que de lui, nous ne sommes pas en mesure de le lui imposer; Voilà pourquoi il est si important d'encourager l'élève à réfléchir, à discuter, à vouloir mettre à profit les résultats de l'évaluation.

L'évaluation formative est multidimensionnelle et comprend:

1. une culture d'évaluation promouvant les interactions et le recours à différents outils d'évaluation;
2. une bonne connaissance des objectifs de l'apprentissage avec un regard attentif porté sur leur degré de réalisation;
3. une participation active des élèves dans le processus d'apprentissage;
4. une variété de techniques évaluatives des acquis;
5. une variété de techniques d'enseignement pour satisfaire différents besoins des élèves;
6. un feed-back et adaptation de l'enseignement aux besoins identifiés.

Rappelons que son but ultime est d'apporter à l'élève une véritable compétence d'apprendre à apprendre qui lui permettra de prendre la responsabilité de son apprentissage et d'élaborer ses propres stratégies d'apprentissages.

## **8. Vers une valeur éducative ajoutée**

Tous les ans des magazines pour les jeunes publient les palmarès des écoles démontrant quelles sont les écoles qui "travaillent bien" en croyant informer ainsi les parents sur la qualité d'un établissement. Or, toute mesure de performances prise à la fin du processus éducatif n'informe que sur un travail personnel de l'élève soutenu - du moins hypothétiquement - par les parents ou l'établissement, car les données du départ sont ignorées et ce sont elles qui

jouent le rôle décisif dans l'évaluation du travail de l'établissement. L'information qui vient de la comparaison du **résultat final** à une étape éducative donnée et du **résultat attendu** par cet élève selon l'étape précédente est nommée "valeur éducative ajoutée". C'est elle qui permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées sur le parcours de l'élève à l'entrée dans l'établissement. Plus le résultat est élevé meilleure est la contribution de l'école au parcours d'apprentissage. Voilà les données dont on a besoin! Non seulement les moyennes acquises au bac par exemple mais encore les attentes calculées à la base des moyennes des élèves acquises lors des examens de fin de collège car les points de départ et les points d'arrivée sont inhérents les uns aux autres. Cependant, le grand public ne s'intéresse pas du tout aux données au moment de l'input, il n'y a que l'output qui attire. Paradoxalement, les petites écoles régionales qui chaque année luttent pour survivre affichent de meilleurs résultats dans cette perspective que les grands lycées de renommée nationale. Mais qui y fera attention?

Sur le plan théorique l'enjeu semble très grand. Une didactique de contenus devrait céder la place à la didactique du progrès s'appuyant sur la planification, le contrat et la vérification d'un changement attendu chez chaque élève.

En Pologne un système d'examens externes a été introduit en 2002 permettant les opérations statistiques concernant leurs résultats, c'est déjà un pas sur cette voie. N'oublions tout de même pas le fait que l'évaluation finale ne résulte pas uniquement du travail fourni par l'établissement, les traits individuels et sociaux s'y rajoutent de manière considérable, ainsi ce contexte est beaucoup plus vaste que le seul calcul des résultats statistiques puisés dans les examens.

La prise en considération de la valeur ajoutée force à regarder toutes les étapes éducatives de manière synchronique et holistique et permet de voir les faiblesses de chacune. Les centres d'examens externes polonais y travaillent déjà depuis plusieurs années et l'avenir semble prometteur et surtout plus juste aussi bien pour les élèves que pour les établissements et donc, bien sûr, pour les enseignants.

## 9. Des aspects éthiques de l'évaluation

Ils viennent ici à la fin de cette réflexion non pas parce qu'ils sont secondaires mais parce que la question d'évaluation englobe des notions tellement complexes qu'il n'est pas possible de s'y positionner dans un seul texte. Mentionnons au moins l'existence de ces idées éthiques pourtant d'une importance capitale dans une réflexion consacrée à l'évaluation. Il ne reste qu'approuver fortement Claude Thélot constatant (2008:66):

*L'évaluation est par nature une entreprise éthiquement risquée. On prend le risque d'émettre un jugement sur les actes de l'autre. On pense pouvoir le faire au nom d'une valeur qu'on affirme universelle. Or cette valeur est une création humaine et son universalité est toujours incertaine (...). Les valeurs selon lesquelles on évalue sont toujours en débat. La clarté, la publicité et la transparence de ce débat sont une condition indispensable (et peut-être la seule concevable) d'une validité éthique de l'évaluation.*

Certes, afficher la notion des valeurs peut déranger ceux qui cherchent une objectivité, une neutralité, une impartialité dans l'évaluation. Ce n'est ni un simple constat ni une mesure calculée à partir des dispositifs, seraient-ils les plus techniques et les plus instrumentés. L'évaluateur s'engage dans un parti pris, il accepte la responsabilité qui lui incombe sinon l'évaluation deviendrait "une mécanique sans acteur ni valeur" (ibidem).

## 10. La formation des maîtres à l'évaluation

Les enseignants en formation initiale ou continue nécessitent une véritable formation à l'évaluation. Elle est aujourd'hui une discipline à part entière reliée intimement à l'enseignement et à l'apprentissage, disposant d'un champs d'investigation, des outils méthodologiques d'une recherche valide et fiable qui est en mesure de déboucher sur des résultats pertinents ayant des effets puissants sur l'acte éducatif. Cette capacité à évaluer ne viendra pas toute seule, les contenus qui y sont apparentés devraient être intégrés aux curricula des institutions formant les enseignants.

Nos cours de didactique du FLE à L'Institut d'Etudes Romanes à l'Université de Varsovie ont été adaptés, certes dans une mesure toujours insuffisante mais au moins présente, à cette idée. Un module de 15 heures portant sur l'évaluation des compétences est prévu dans le curriculum. Parmi les effets escomptés de la formation figurent ([www.irom.uw.edu.pl](http://www.irom.uw.edu.pl)):

1. Elaborer un outil d'évaluation adapté à un niveau de compétence donné,
2. Choisir une technique d'évaluation correspondant aux objectifs de la formation,
3. Informer l'apprenant sur ses résultats de façon instructive (compétences psychopédagogiques),
4. Utiliser dans son travail avec les élèves les outils d'autoévaluation, tels que le Portfolio européen des langues,
5. Choisir les critères d'évaluation en fonction des compétences générales et langagières spécifiques.

L'évaluation interpelle diverses personnes oeuvrant à tous les niveaux de l'organisation scolaire mais, comme toujours, ce sont les enseignants qui deviendront responsables de la part du lion de tout ce processus. Ce qui réjouit les uns et attriste les autres c'est le fait que le chemin n'est pas sûr, c'est un chemin "*que croiseraient plusieurs sentiers propices à la distraction et parfois à la confusion (...)* C'est souvent dans l'incertitude qu'on arrive à prendre position pour s'engager dans l'action" (Veltcheff-Hilton, 2003:320).

### En guise de conclusion

Dans le contexte polonais les débats sur la nature, les fonctions et les outils de l'évaluation ne tarissent pas. Ces débats croisent les regards sur le diagnostic éducatif, la mesure des performances, l'évaluation des établissements et des personnes comme différentes facettes d'un même phénomène. L'enjeu est clair: la manière d'évaluer programme la manière d'enseigner/apprendre, influe sur le choix d'objectifs et de contenus de l'acte éducatif. Le quoi et comment évaluer se répercute lourdement sur le quoi et comment enseigner/apprendre. Voilà pourquoi il y a cette "rage de l'évaluation", car c'est elle qui donne sens à toutes les démarches dites de renouvellement didactique. Une des dernières réformes ministérielles concernant les curricula en Pologne vient d'entrer en vigueur en septembre 2009, je mets de côté la discussion de ses points forts et faibles, mais il faut reconnaître une certaine lucidité qui est tout de même, à mon avis, significative. Dans le texte s'adressant aux enseignants de langues vivantes nous retrouvons le passage intitulé "Comment par le biais de l'évaluation motiver les élèves". Et nous y lisons ([www.reformaprogramowa.men.gov.pl](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl)):

*Chaque élève est évalué au quotidien, tout au long de l'année scolaire par ses enseignants. Une évaluation formative des progrès, correctement pratiquée aide l'élève à apprendre, car elle est un feed-back transmis par l'enseignant. Elle devrait informer l'élève de ce qu'il a bien fait, de ce qui devrait être corrigé et sur sa manière de continuer. Un tel feed-back garantit à l'élève la possibilité de former sa propre stratégie d'apprentissage et donc à la fois le sentiment de responsabilité de ses acquis. L'évaluation formative devrait être précédée par la remise à l'élève des critères d'évaluation qui l'informent sur le contenu et la manière de l'évaluation (...)* [trad. JZ].

Voilà l'idéal. Saurons-nous l'atteindre?

### **Biblio-(sito)-graphie:**

- Houchot A., Robine F. (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis, Rapport n° 2007-048 à monsieur le ministre de l'Education nationale* [in :] [www.media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf](http://www.media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf)
- le Boterf G. (2004). (4<sup>ème</sup> édition). *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris :Editions d'Organisation.
- Niemierko B., Kowalik E (ed) 1998, *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Niemierko B., Machowska B. (ed), 1999, *Diagnoza edukacyjna - oczekiwania, problemy, przykłady*, Legnica.
- Niemierko B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: WSiP.
- Niemierko B., 2009, *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tagliante Ch.(1993). L'évaluation dans une formation sur objectifs spécifiques [in :] Monnerie-Goarin A., Lescure R. (éds), *Evaluation et certifications en langue étrangère, Le Français dans le Monde*, numéro spécial, p.124-133.
- Pannier I. (2005). Pour en finir (ou presque) avec les notes. Evaluer par les compétences [in:] [www.cahiers-pedagogiques.com/article/php3?id\\_article=2019](http://www.cahiers-pedagogiques.com/article/php3?id_article=2019)
- Robert J.P., Rosen E., 2010, *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris: Editions Ophrys.
- Thélot C., 2008, L'évaluation dans le système éducatif: pour quoi faire? A quelles conditions l'évaluation est-elle utile? [in :] Baillat G., De Ketele J.M., (éd), 2008, *Evaluer pour former. Outils; dispositifs et acteurs*, Bruxelles: Editions De Boeck, p. 17-67.
- Veltcheff C., Hilton S., 2003, *L'évaluation en FLE*, Paris: Hachette.
- Zajac J., 2009, Une compétence d'évaluation ou évaluer les compétences de l'apprenant et de l'enseignant [in :] K. Szymankiewicz, J. Zajac (dir), *Développer les compétences multiples chez l'enseignant et chez l'apprenant en classe de FLE - hommage à Lucjan Grobelak*, Warszawa: Instytut Romanistyki UW, 183-190.
- [www.enseignons.be.actualites/2006/03/29comment-evaluaer-les-competences](http://www.enseignons.be.actualites/2006/03/29comment-evaluaer-les-competences)